

L'escola, els dos organismes de la nació i el final de la història a França (1900-1940)

O la relació entre escola i nació a la França en el període de guerres

Olivier Loubes

La composition française, discipline reine de la classe, scandait le chemin des écoliers. Et comme la France dont l'école contait l'histoire était aussi une écolière cheminant vaillamment au cours des siècles vers plus de justice et de liberté, les enfants étaient portés à croire que la nation, de son côté, avait réussi sa composition française. Ses progrès, comme les leurs, pouvaient donner lieu à une belle narration.

Mona Ozouf, *Composition française*, Gallimard, 2009, p.258.

On laissera au lecteur le soin de repérer toutes les distorsions que l'idée centrale de *corpus mysticum* a subies dans son transfert aux doctrines nationales, raciales et de parti.

Ernst Kantorowicz, «Pro Patria Mori in medieval political thought», *American Historical Review*, 56, 1951 (1949)¹.

On a voulu attirer l'attention des adolescents, non plus sur des faits politiques, non plus sur des faits de civilisation d'une manière générale, mais sur le travail humain, sur l'évolution de ses conditions et, dans la mesure où il est possible, sur l'origine des formes sociales au milieu desquelles nous vivons. (...) Le maître aura déjà insisté sur ce qui fait la dignité du travailleur civilisé et le met, selon le mot de Renan, si fort au dessus du Scythe paresseux. Il aura mis en lumière la grandeur des différentes formes du travail : du labeur spirituel désintéressé comme du labeur manuel. L'histoire va lui permettre de montrer les rapports de dépendance.

Instructions officielles de la classe de fin d'études, 1938

Com el camí dels escolars del qual ens parla Mona Ozouf, el camí de la història sembla ben marcat quan es busquen els vincles entre escola i nació en el període de entre guerres a França, durant la primera meitat del segle XX. Més concretament les vies preses en la Tercera república, les de l'escola de Jules Ferry. En el temps

1. Discurs pronunciat el 29 de desembre de 1949 en el dinar comú de l'American Historical Association, Pacific Coast Branch, et de l'American Philosophical Association, Pacific Division, au Mills College, Oakland, Californie), in Ernst Kantorowicz, *Mourir pour la patrie et autres textes*, PUF, 1984, p.139.

del *Tour de la France par deux enfants*, la composició escolar de la nació francesa sembla obvia: l'escola i la nació estan lligades per un "pacte indestructible" en el que preval el "consens" abans de saber, molt més tard, quins són els transtorns actuals del "sentiment de pertinença a la nació". Va ser en aquest període de la Tercera república de Ferry on es construí tot aquest imaginari de coherència nacional que ha durat fins avui². Per tant, el camí pres pels historiadors des de fa varies dècades, mostra un procés viscut per la societat, i també per l'escola: la crisi d'identitat nacional, des de la primera guerra mundial, fet que ha conduït a estudiar el període d'entreguerres més profundament des de la dècada del 1990³. També és important reconsiderar el vincle entre l'Escola i la Nació en els debats polítics actuals i les referències històriques que s'hi utilitzen, tenint en compte que aquesta "fermesa" no es construeix fins a la Tercera república. El període d'entre-guerres a França és un observatori ideal del patriotisme escolar republicà i ens permet identificar el seu primer qüestionament en profunditat. En efecte, després de la guerra de 1914 la relació entre l'escola i la pertinença a la nació entra en crisi de manera permanent. Aquí és quan l'educació nacional va conèixer la seva primera desil·lusió. Crisi que marca tota l'escola, no només l'ensenyament d'història, de manera profunda.

Per comprendre millor els elements, aquest article s'iniciarà a partir d'una anàlisi dels llocs comuns de la memòria constituïts per L'escola de Jules Ferry abans d'identificar els últims avanços de la historiografia a partir de l'encunyació del

2. Per reprendre les paraules del discurs del Ministre d'educació nacional que va obrir el seminari del INRP «École et Nation» a Lió el dia 1 d'abril de 2010. Va començar: "A França, l'Escola de la República és el primer gresol de la Nació. Nascut de les aspiracions del Segle de les Llums, aquest pacte indestructible entre la Nació i la seva Escola ha tingut un llarg consens. Va seguir per una galeria de figures mitològiques, un veritable museu pedagògic nacional, anant de Péguy, i els seus "hussards noirs", a Renan i "el seu plebiscit de cada dia", passant per Danton ("després del pa..."), Guizot (per la seva llei de 1833) i sobretot Ferry pel seu projecte ambiciós. La missió dels joves instructors era no només d'instruir a les joves generacions (llegir, escriure, comptar), sinó instituir la Nació, és a dir transmetre els valors universals de la República a tots els nens de França" sense oblidar André i Julien ja que França era "rica en la seva diversitat" però "unida per una mateixa voluntat de viure junts".
3. Com és ben sabut, els treballs pioners sobre el patriotisme a l'escola després de la Tercera república són els de Pierre Nora i Mona i Jacques Ozouf als anys 60. Posteriorment es va reiniciar l'estudi d'aquest tema els anys 1990 gràcies a dues aportacions fonamentals de Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries* (Aubier, 1996) i d'Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique* (ed. de la MSH, 1997). Pel període que aquí s'estudia, la primera meitat del segle vint, també als anys 1990 trobem – després de la publicació d'Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement*, publicades per Colin el 1968 i seguides per una publicació del sindicat de mestres escrita per Jacques Girault en la dècada dels 70 (cf *Instituteurs, Professeurs. Une culture syndicale dans la société française*, Publications de la Sorbonne, 1996) – el resultat de dues tesis doctorals, l'una als EUA i l'altra a França : Mona Siegel, *Lasting lessons. War, Peace and patriotism in French Primary Schools 1919-1939*, Ph. D., University of Wisconsin-Madison, 1996; Olivier Loubes, *L'école et la nation d'une guerre à l'autre en France. 1914-1940*, aquesta sota la direcció de Pierre Laborie, Université de Toulouse II, 1999. Aquestes tesis van esdevenir dos llibres publicats als anys 2000 : Olivier Loubes, *L'école et le patrie. Histoire d'un désenchantement. 1914-1940*, Belin, 2001; Mona Siegel, *The moral disarmament of France : Education, Pacifism and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

concepte *Doble cos del rei* ⁴ elaborat per Ernst Kantorowicz. Proposem la transposició d'aquest concepte a l'escala de la nació –el que succeeix al Rei en l'ordre de la sobirania i de la sacralitat de la legitimitat de poders– com el mateix Kantorowicz va indicar el 1949– ja que aquesta transposició ens permet comprendre el doble treball d'aculturació de la nació que es produeix a l'escola i, per tant, entendre millor les crisis que travessa aquest procés. És a dir, per contribuir a refinar les nocions de patriotisme i pacifisme estretament vinculats a la França d'entre –guerres– per veure que a l'escola si el cos físic de la nació continua sent ensenyat, el seu cos místic coneix una profunda dessacralització. Provarem de seguida la pertinença d'aquesta lectura conceptual en la trama d'esdeveniments revisant la periodització clàssica de les relacions entre l'escola i la nació en el període aquí estudiat. D'aquesta manera, s'observarà com es produeix un constant desencís de la nació en l'ensenyament primari públic francès –l'educació religiosa va mantenir els seus propis ritmes, però la comparació amb aquesta ens ajuda a validar la tesi del doble cos com es veurà més endavant– durant la dècada del 1920 i 1930, desencís que cristal·litzarà en les Instruccions Oficials del 1938.

De la memòria a la història, de l'escola de Jules Ferry al doble cos de la nació.

Caminem d'entrada de la memòria a la història. Tenint en compte la societat i el món polític francès del nostre principi de mil·lenni, l'escola de la Tercera república és un referent històric, portadora d'una “bonica narració”, la de la fàbrica escolar de la Nació: el temps de l'escola nacional –que no dubta dels seus valors i inculca ideals basats en la primacia de la comunitat nacional– s'inicia amb la Revolució, s'instal·la a les escoles municipals i normals de la mà de Guizot, continuada per l'obra de Duruy, obra finalitzada per Jules Ferry. En totes aquestes contribucions, l'escola i la nació són una sola cosa, la pàtria és el fruit de l'escola. L'escola de Jules Ferry és doncs, en la nostra memòria col·lectiva, a la vegada un lloc trinitari, on l'escola de nens i l'escola de nenes s'ajuden i es fusionen amb el seu ajuntament i la seva bandera, i un temps unitari, un segle de Voltaire, on la nació esdevingué el cor de l'ensenyament, després de les lleis fundacionals dels anys 1880 fins als nous moviments a la dècada del 1960. Un lloc i un temps interromputs precisament en les deconstruccions operades pel pensament del 68, l'altre lloc de memòria, però negatiu, fins i tot contrari ja que tenca el cicle positiu, inverteix el cercle virtuós de la reproducció dels valors nacionals per substituir-los pel cercle viciat de les reproduccions socials⁵. En aquest moment es reverteix el procés de les reproduccions

4. Nota de la traductora: el concepte “doble cos del rei” fa referència a la doble vessant del rei: el rei com a persona carnal i mortal i el rei com a símbol polític i immortal de la continuïtat històrica. Aquesta segona vessant no pot ser invalidada per cap de les incapacitats del cos natural.

5. No cal dir que això no exclou algunes reflexions històriques de la dècada del 1960 sobre els canvis en l'educació com per exemple Antoine Prost, «Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte?», *Histoire de l'éducation*, n°14, 1982.

socials, esgotat per les guerres mundials i colonials. En aquesta vulgata tan francesa, l'escola és la fàbrica de la nació fins el 1968 i després deixa de ser-ho de la mateixa manera que el mètode global va arruïnar l'aprenentatge de la lectura... En poques paraules, s'ha perdut el "bell camí" de la composició francesa en algun lloc proper a Nanterre⁶.

Però ja fa algunes dècades que els historiadors de l'escola i la nació han abandonat aquesta lectura mitològica d'una *Belle époque* de les relacions escola – nació en tots els sentits, tant pel que fa als marges com als ritmes.

En primer lloc, lluny d'aquesta premissa que identifica l'escola com la fàbrica de la nació, existeixen moltes altres forges de la nació (la família, el treball, l'església, l'exèrcit, els esports, els transports, els mitjans de comunicació, l'economia...), sovint tant importants i eficaces, com ara la ràdio i Tino Rossi⁷ per molt que Marie-Scholastique, l'àvia de Mona Ozouf, tingués una certa aversió als cantants corsos i a la Belote⁸. Recordant Antoine Prost, la nació ha precedit a l'escola i és "la nació qui ha construït l'escola a la seva imatge" i no a la inversa⁹. Així que demanar a l'escola que refongui la nació és invertir els rols històrics. Afegim els esforços aportats, aquesta vegada per Roger Thabault¹⁰ des del 1938, qui demanava que els alumnes omplissin les escoles construïdes durant el segle XIX, sobretot els fills dels pagesos. Aquests esforços no van ser obviats per les autoritats que necessitaven el consentiment de la gent perquè les escoles funcionessin. D'aquesta manera, l'escola nacional no es va instal·lar veritablement a Mazières-en-Gâtine¹¹ fins que els vilatans la van voler pels seus fills, molt després de la llei Guizot, és a dir quan la societat d'aquest poble rural s'adhereix a l'impuls polític ja que compleix amb les seves necessitats econòmiques i els seus ideals:

«Les intentions du pouvoir central ne se réalisaient que dans la mesure où les esprits étaient préparés à ces réalisations et selon la forme qu'elles devaient revêtir pour les pénétrer. L'assiduité des élèves à l'école, l'influence qu'elle put avoir sur eux fut toujours fonction de l'état économique et social de la commune, de l'état des esprits. Et elle ne créa pas la foi [«au progrès en la République, et l'amour de la patrie»] qu'elle contribuait à répandre : elle ne fut que le miroir où cette foi se précisait et d'où elle irradiait»¹².

En aquest sentit, Jean-François Chanet ha demostrat que allò nacional no ha d'aixafar allò local de les "petites patries", assenyalant que els mestres, gent de la

6. Nota de la traductora: Nanterre es una població que forma part de les anomenades *banlieues* –suburbis– de París i on va esclatar el moviment estudiantil el maig del 1968

7. Tino Rossi fou un cantant i actor cors que va viure entre el 1907 i el 1983.

8. Joc de cartes molt conegut a França.

9. Antoine Prost, «L'école et la nation», conferència inaugural del seminari ja citada. L'1 d'abril de 2010 a Lió

10. Nota de la traductora: Roger Thabault és un pedagog francès.

11. Nota de la traductora: Localitat d'origen de Thabault localitzada a la regió francesa del Poitou-Charentes

12. Roger Thabault, *Mon village, ses hommes, ses routes, son école*, PFNSP, 1982 (1ère ed. 1938), p.238.

terra, reclutats en el seu departament, han contribuït, a vegades amb els sacerdots, a mantenir les particularitats del territori al mateix temps que construïen un tot nacional.

En contra de les certeses de la memòria col·lectiva i política, la historiografia ha establert que els camins de la construcció nacional de França van passar per l'escola i els seus mestres, però no només i no només de dalt a baix o del centre a la perifèria, sinó que fou la conjunció d'una relació d'èxit entre la voluntat política i els desitjos de la població, entre l'oferta política i la demanda social, en paraules d'un informe d'Educació nacional de finals del segle XX. Aquesta relació va ser intermitent amb diferents ritmes i ruptures. Per tal de passar del mite a la història, és convenient fixar-se en els ritmes, en la cronologia de la nacionalització de França que va començar molt abans del segle XIX però es va anar definint en el camí. El seu punt àlgic està ben identificat: el 1914, abans dels convulsos esdeveniments del segle XX, la construcció nacional semblava complerta per tots els historiadors de l'escola o de la nació. Maurice Agulhon, atent a la història “vista des de baix” considera que:

La conscience d'appartenir à la France, conscience de fait, doublée d'une affectivité positive (le patriotisme), cette conscience naissante au temps des premiers capétiens, encore très minoritaire à l'époque de Jeanne d'Arc, est devenue quasi unanime en 1914¹³.

Més enllà d'una cronologia bastant banal, el més interessant d'aquesta afirmació per als nostres propòsits és la doble definició que Agulhon fa del sentiment de pertinença a la nació. Després que Raoul Giradet assenyalés els dos nacionalismes –d'esquerres primer, després de dretes– que van dominar la política francesa al segle XIX, es tracta d'assenyalar que el patriotisme és “l'afectivitat positiva” que doble o no a “la consciència de fet” de pertànyer a una nació. En efecte, no és el mateix saber-se francès que tenir-ne “consciència de ser-ho” i, per altre part, estar-ne orgullós, ja que aquesta afectivitat “positiva” pot a dotar el patriotisme d'un caràcter sagrat. Aquesta distinció és crucial, ja que ens permet anar més enllà de la noció d'un únic sentiment de pertinença nacional, que només es troba rarament –fins i tot diria mai– als nostres recursos. Aquesta dualitat ens obliga a reconsiderar la definició de la nació que sovint s'emptra de manera inqüestionable. Cal definir el sentiment de pertinença a la nació com una “realitat subjectiva” doble. Definir el sentiment de pertinença nacional com una “realitat subjectiva” doble¹⁴, tant de fet com d'afecte (positiu o no), permet

13. Maurice Agulhon, «Nation, patrie, patriotisme en France du Moyen Age à nos jours», *La Documentation photographique*, n° 7017, repris in *24 historiens expliquent la France contemporaine*, La documentation française, 2005, p 21.

14. De nou, el terme «realitat subjectiva» ha estat manllevat de Maurice Agulhon, que difereix en l'article citat entre la «realitat objectiva» de la construcció nacional francesa –o fins i tot del territori de domini lingüístic francès– de la «realitat subjectiva», és a dir, la consciència nacional que adquireixen els habitants d'un territori, primer les elits i després el poble.

comprendre millor el rol que ha jugat l'escola en la identitat nacional. L'obra d'Ernst Kantorowicz ens ajuda a comprendre millor i fins i tot a nomenar¹⁵, aquesta dualitat que sovint es confon.

De fet, després de consultar milers de treballs fets per estudiants i mestres, per no parlar de tota la producció de llibres de text, disposats al *Musée national de l'éducation* a Rouen¹⁶ o en altres llocs, un se sorprèn per un doble moviment en els anys d'entre-guerres:

- en general, l'educació en la pertinença nacional feta per les àrees comunes de llengua, geografia, història, educació moral i cívica és molt estable; l'afrancesament dels alumnes i l'adoctrinament d'aquests en els principis generals de la nació francesa continua malgrat el xoc que suposa la Gran Guerra. En aquest sentit, com ha demostrat JL Crémieux-Brilhac¹⁷, l'escola de Jules Ferry roman intacte en la seva tasca de crear «excel·lents petits francesos» aferrats als seus deures cívics fins al 1940. El patriotisme és una actitud cívica activa, però...;
- la projecció dels alumnes en un relat nacional, en una història que té un lloc de destí comú, que ofereix una finalitat patriòtica, un sentit sagrat al cos de la nació francesa, és pertorba des de principis del segle XX. Ara, l'escola nacional de Jules Ferry coneix el primer fracàs, la primera desafecció, o més exactament, una estranya derrota.

En el llenguatge cinematogràfic podríem dir que l'*enquadrament* de l'educació nacional no tremola però la *profunditat de camp* es veu pertorbada. Aquest trastorn en la profunditat de camp és un trastorn en la profunditat del temps, el del futur de la nació, des de les finalitats de l'ensenyament nacional, de la fi del relat nacional.

Però per què cal citar Kantorowicz aquí?

Després dels estudis de Mona Ozouf, sabem que la revolució francesa implica una transferència de la sacralitat del Rei a la Nació, una reforma radical a la legitimitat política en la fàbrica de les nacions. Ernst Kantorowicz ha descrit el Rei de l'antic règim com un element clau en l'imaginari social, en el model teològic de les dues natures de crist, dos cossos, un de físic i un de místic¹⁸. És temptador traduir aquí –i,

15. Per no ser injustos, cal recordar l'obra de Benedict Anderson, *L'imaginaire national*, La découverte, 1996, ou Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales*, Seuil, 1999.

16. Moltes gràcies a Yves Gaulupeau i al seu equip.

17. Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *Les Français de l'an 40*, Gallimard, 1990.

18. Tal i com ja hem dit, per Kantowicz, el Rei pren la doble definició medieval –tant viva durant l'Edat Mitjana– de les dues natures del rei en el que l'autor anomena els dos cossos del rei (Ernst Kantorowicz, *Les Deux Corps du Roi*; Princeton University Press, 1957, Gallimard, 1989). Aquest fet indica que en les societats cristianes no es podia construir una nació sense la presència d'un rei? En la mateixa línia d'idees

necessàriament, distorsionar una mica— el concepte dels dos cossos del Rei, per demanar-se si en aquesta transferència de sacralitat del Rei a la Nació, no s'ha optat per un dels dos cossos i s'ha perdut la seva duplicitat de cossos tal i com ens indica l'exemple de l'escola. Podria ser que el cos físic es construís quotidianament pels francesos, mentre que el cos sagrat de la nació desaparegués en les ments dels escolars francesos d'entre-guerres?

L'escola de la nació patriòtica (1900-1923), cronologia i els cossos de la nació.

Durant el període que abarca les dues primeres dècades del segle vint, es multipliquen els exemples de consistència a mesura que ens aproximem a la Gran Guerra. La nació és la pàtria de l'escola, al mateix temps que l'escola és la pàtria de la societat. Tot i conèixer aquests interrogants, a vegades sorprèn com els llibres de text de 1909 idolatren la nació patriòtica a França. A l'escola pública —i també a les escoles catòliques com veurem després— els alumnes són adoctrinats en el cos sagrat de França, en una relació estreta entre nació i escola o entre escola i nació.

De la nació a l'escola, la societat francesa anterior a la Gran Guerra, va qüestionar a vegades el patriotisme dels seus mestres. I en la manifestació d'aquest dubte es llegeix la força mateixa del patriotisme, inquiet, però compartit pel conjunt dels francesos. En observar l'augment del sindicalisme socialista, internacionalista i pacifista, en analitzar els llibres de text que havien abandonat el caràcter venjatiu dels anys 1870 i 1880, algunes veus s'inquieten: és patriòtica l'escola? l'ensenyament nacional no està pas en risc a les classes? Davant aquestes inquietuds, l'any 1908 el director de l'escola normal d'educadores de la Seine va demanar a Emile Durkheim que fes un discurs sobre la pàtria a les seves estudiants de magisteri. En la seva conferència titulada "L'ensenyament de la moral a l'escola primària", el fundador de la sociologia afirmava davant de les futures mestres que "la pàtria no és res més la societat altament organitzada" i afegia: "és impossible per nosaltres atacar-la i no sortir-ne nosaltres perjudicats"¹⁹. Dubto que podem trobar una definició millor del concepte del cos místic, sagrat, de la pàtria. L'accentuació de "nosaltres" és una manera excepcional d'identificar la nació com un horitzó de progrés de la societat oferta per Durkheim i amb ell per tota la institució escolar. Hi ha un cos místic de la pàtria, fins i tot pels racionalistes més científics. Els diferents congressos de mestres d'abans del 1914 ho confirmen, com el que tingué lloc a Lille l'agost de 1905 dedi-

abstractes sobre la construcció nacional, recentment Avner Ben-Amos ha identificat el judaisme com «el folre d'un abric d'hivern». El sionisme és un recordatori que «els moviments nacionals a Europa havien tocat un repertori cultural que el cristianisme tenia a la seva disposició en totes les seves formes», Avner Ben-Amos, *Israël. La fabrique de l'identité nationale*, CNRS editions, 2010, p. 9.

19. Nota de la traductora: En la versió original: «il est impossible que nous nous laissions aller contre elle par un emportement violent sans que du même coup nous nous blessions et nous nous déchirions nous-mêmes». A continuació l'autor destaca la repetició dels «nous» en la cita.

cat a l'ensenyament de la història²⁰, fins i tot amb destacats professors socialistes i pacifistes com Gaston Clémendot, col·laborador de Gustave Hervé²¹.

A l'escola no poden haver-hi dubtes. Alguns comentaristes van incidir en el fet que existien masses ambigüitats en el treball dels estudiants, dels professors i en els llibres de text i això no podia ser: La pàtria s'havia d'ensenyar com el cos sagrat de la nació. Certament, s'havia oblidat el caràcter venjatiu del canviant del segle, però s'havia fet tard, tot i que centralitzadament. Aquest centralisme es constata clarament en l'àrea d'ensenyament moral. Així, el 1910, el consell de mestres del grup escolar Victor Hugo de Colombes va triar la pàtria com fil conductor de l'ensenyament moral.

L'ensenyament de la història era molt fàcil. Només calia seguir la narrativa nacional present al "petits Lavisser"²². Però aquesta força de la història patriòtica es llegeix encara millor en la seva difusió més enllà d'una única lliçó d'història²³. Què indica millor la influència d'una substància que la seva propagació a altres cursos? Pel que fa l'ensenyament escolar, hi ha millor manera de prendre mesures que incidint en el cor de l'educació primària, el centre de la preocupació de l'Estat, de la població, dels mestres i dels alumnes: l'aprenentatge de la llengua, la seva lectura i escriptura? Abans, però, de la revisió de la història patriòtica en la dècada dels 20 –amb els seus exemples heroics edificants que desborden el curs de la història, aquesta serveix de trama a l'ensenyament del francès, nodrint els exercicis de lectura i de redacció, serveix també sovint de model a la "disciplina reina" de la composició francesa. En resum, a l'escola nacional patriòtica, la llengua s'aprèn a través de l'estudi de textos històrics nacionals. Mai la història va ser una matèria tant fonamental com en aquella època nacional. Per il·lustrar la situació, trobem l'exemple del best seller escolar *Choix de lecture* que és el Mironneau de l'editorial Colin²⁴, o millor encara, el manual de redacció de F.Amand. En l'edició de 1913, aquesta joia de l'editorial Nathan proposa d'estudiar, entre altres, els francs, els gals i la biografia de Du Guesclin al mateix temps que "El mal escolar" per exercitar la descripció de persones i de retrats. Més interessant encara, aquesta *Pratique de la composition française* utilitza nou subjectes per a la Descripció d'escenes de gravats, dues de les quals són altament històriques i patriòtiques: «Rouget de l'Isle cantant la Marseillaise (d'après Pils)» i «Vercingétorix se livrant à César». Aquest darrer serveix de "Model de preparació del deure" ja que reforça singularment el seu rol, el considera

20. Veure Jacques Girault, op citada

21. Veure Olivier Loubes, «A contre histoire. Gaston Clémendot, instituteur pacifiste (1904-1952)», in *Histoire@politique* n°3, 2007.

22. Nota de la traductora: Llibre de text d'història per a nens molt popular a França durant la Tercera i la Quarta República.

23. Podríem –és absurd?– abordar una qüestió metodològica i afirmar que la millor manera d'investigar la Història de l'Educació és no formar-ne part. Des del dia en que un estudiant va a l'escola i rep classes de història, francès però també de ciències, aquest estudiant forma part d'aquesta història. Aquest fet queda pal·lès en el treball de Brigitte Dancel a la Somme, per exemple.

24. Llibre de lectures de l'editorial Colin l'autor del qual fou A. Mironneau

exemplar ja que combina passat i present, i cos físic i cos místic de la nació. En aquest sentit, és també un model per a nosaltres.

Es demana als alumnes de curs mitjà que descriguin un gravat que és un veritable clíxé de l'imaginari nacional francès, des de Lionel Royer²⁵ (1899) fins a l'Albert Uderzo²⁶ (1961). Posteriorment, hi ha una bateria de preguntes i un pla indicant el propòsit de l'activitat i la metodologia a seguir. El mètode és progressiu i té un propòsit moral: es demana als alumnes que descriguin el lloc, els personatges, les seves accions i "actituds" per tal de deduir, en última instància, els seus "sentiments" i poder jutjar el seu comportament. Finalment es pregunta "Què pensa vostè de la conducta de Vercingétorix i de Cèsar?". D'acord amb la programació, les fases són les següents: (1) objectiu de l'escena; (2) els personatges, (3) les accions; i (4) les reflexions. Les respostes han de ser per escrit, ja que segueix una estructura rígida, però que d'una manera subtil revela la naturalesa de l'activitat. En una escena en què els soldats cremen l'esquena del cap gal, F. Amand afirma que els soldats romans "miren el cap gal i els seus ulls semblen reflectir a la vegada l'alegria del triomf, l'odi pel vençut, l'admiració pel seu coratge, la compassió per la seva joventut i bellesa". Passen moltes coses en aquestes mirades que no es poden veure... més que als ulls de la fe patriòtica. Però aquest fe és encara millor expressada en el paràgraf final de la composició que tracta sobre la rendició del cap gal:

"Per quines circumstàncies Vercingétorix està sol en mig dels seus enemics?. Tancat a Alesia, lluita durant mesos contra l'invasor. La fam li impedeix continuar amb la lluita. La rendició de la ciutat és terrible. Però es promet als gals que se'ls perdonarà la vida si el seu cap es lliura al Cèsar. Vercingétorix no dubte ni un moment sacrificar per ells la seva joventut, la seva llibertat, les coses que més estima i la seva vida potser! Es per això que vosaltres el veieu, a ell, el vençut, a mans de l'estranger, mantenint una actitud noble i orgullosa. Sent el pes del seu sacrifici i s'adona que la seva devoció per ell li dona una major fama. I en canvi Cèsar, lluny d'aquesta abnegació, d'aquest heroisme, es deixa dur per la colera i la venjança i per la seva ànima vil i baixa. Conservem pietosament la memòria de Vercingétorix, el nostre primer heroi nacional"²⁷.

En el camí, darrera la successió d'imatges i més enllà de la citació del "nostre" patriotisme que Durkheim havia ressaltat, sorprèn com un exercici de redacció (la redacció ens fa pensar en un alumne model) es converteix en l'exaltació moral patriòtica. Amand es dirigeix als alumnes, i si per nosaltres utilitza l'aprenentatge del francès com una manera encoberta d'ensenyar moral patriòtica, per a ells els dos aprenentatges es sobreposen. Cal dir que aquest model de preparació del deure re-

25. Pintor francès molt conegut per les pintures de la vida de Joana d'Arc a la Basílica de Bois-Chenu a Domrémy.

26. Co-autor d'Àstèrix.

27. F. Amand, *Pratique de la composition française*, Nathan, 1913, p 114. Els mots han estat subratllats per mi.

flecteix molt clàssicament la “nostra” la síntesi del temps de la nació destacada per Renan el 1982, en la qual el passat de lluites i gestes heroïques contra els “enemics” nodreix el present de la fe patriòtica necessària. Però mostra amb força la combinació dels dos cossos de la nació. De fet, la inscripció dels alumnes en el cos físic de la nació, en aquest cas la llengua nacional, es produeix mitjançant l'exalçament del cos místic arrelat en un passat patriòtic que és necessari mirar “pietosament” a través del record d'un del seu “primer heroi nacional”.

L'escola de la nació pacífica (1923-1940), desacoblament del temps i dels cossos de la nació.

El canvi es produeix quan el 1930, el mateix llibre de text de redacció francesa de F. Amand que continua amb el mètode de nacionalitzar els alumnes a través de la llengua, ja no compte amb cap exemple d'heroisme històric nacional! Ni per la Descripció de les persones –desapareix fins i tot Du Guesclin–, ni per la Descripció de les escenes a partir de gravats (en aquest cas la descripció s'ha de realitzar gràcies a sis escenes que no són forçosament noves però si que obliden totalment a la pàtria: una baralla a l'escola, un ruc amb una pastanaga, un gos i un gat, un alumne complaent, la protecció del germà, la vigília en família). Aquesta domesticació de l'aprenentatge de la llengua es constata en tots els manuals i llibres de les escoles públiques a partir de la meitat de la dècada del 1920; la història i la nació heroica es retiren d'una redacció francesa que se centra ara en el cos quotidià apaivagat del país.

Què ha passat? Com i per què la composició francesa a l'escola ha deixat de ser nacional (i històrica) en el període d'entre-guerres? I per què aquest fet succeeix més a l'escola pública que a la privada? Significa això que els mestres de la pública –abans patriotes– s'han convertit en pacifistes que repudien el patriotisme en les seves classes tal i com havia temut Marc Bloch el 1940?

A la darrera pregunta, la historiografia ha respost després dels anys 1970 i 1990²⁸ gràcies a un model aportat per Antoine Prost a propòsit dels veterans de guerra. De la mateixa manera que els veterans, acusats de feixisme, han contribuït clarament a través de les seves associacions a preservar a França del feixisme, també els professors de francès (sovint antics veterans), acusats de desarmar moralment el país, han contribuït a través del seu ensenyament pacífic que no oblida el deure cívic de defensar el país, a preservar França del pacifisme integral i del derrotisme revolucionari. És el que Antoine Prost i després Siegel Monal, anomenen patriopacifisme.

No obstant, la responsabilitat dels mestres no és la única causa que explica la fi de l'ensenyament patriòtic de la història. Em sembla que el concepte dels dos cossos

28. Veure les referències de la nota 2 així com Olivier Loubes, «L'étrange défaite de la patrie à l'école primaire en France entre 1918 et 1940», *Historiens et géographes*, n°390, avril 2005, p 193-202.

de la nació pot ajudar a comprendre millor el desencantament del món patriòtic de l'escola que es tradueix per la fi de la història nacional.

Partint del reconeixement que la barreja de la pàtria i de pau existeix abans de 1914²⁹, s'observa que són els equilibris i les noves denominacions aportades per la Gran Guerra a aquestes paraules les que canvien les coses, desacoblant els dos cossos de la nació en l'ensenyament tal i com hem observat en els llibres de text de redacció francesa i modificant la concordança dels temps ensenyats, particularment el futur en el que es desitja inscriure als nens. De fet, abans del 1914, la pàtria ja s'havia associat a altres elements socials i ideals a més de la nació com el poble, la república i també la pau. Però de quina manera? Per entendre-ho cal interrelacionar els dos temps, el passat i el present, explícitament mobilitzats per Renan a la seva cèlebre conferència de 1882³⁰, la dimensió del futur (que Renan no oblida ja que evoca un possible horitzó europeu de les nacions). A l'escola pública anterior al 1914, el futur de la nació és la humanitat; l'humanisme es projecta com el resultat del patriotisme, de la mateixa manera en què la república corona la història de la construcció de l'Estat en els Lavisse³¹, grans o petits. Existeixen múltiples exemples d'aquest fet durant tot el segle XIX, reproduïts en tots els manuals laics que postulen sentències com "França és la més humana de les pàtries", "França és el far de la humanitat", etc. És aquesta concordança de temps que vola en pedaçs en la Gran Guerra, o més exactament que és forçada a recompondre's dolorosament doncs hi ha separació de cossos: el patriotisme va acabar en la guerra, "carnisseria" negativa de l'humanisme.

En contrast, a les escoles privades, bona part d'elles catòliques, ja existien diferències abans del 1914. Així l'heroisme nacional no es basa en un mateix passat, sobretot en relació a la revolució, i, sobretot, no condueix a un mateix futur humanista (en cap cas abans dels esforços encara marginals en els anys 1930 del personalisme després esdevinguts generals amb el Vaticà II; per altra banda l'enfrontament entre les dues escoles és més vigorós encara en el període d'entre guerres). Els historiadors de la nació acostumen a donar suport al punt de vista de Maurice Agulhon qui afirma: "al llarg del segle XIX, creixen dos tipus de patriotisme francès, tenen justificacions diferents i són rivals (...). Diferents principis! No és el mateix estimar

29. Citant l'obra de Mona Siegel, *The American Historical Review*, vol. 111, n°1, february 2006: «Following Antoine Prost's seminal work on the anciens combattants, she [Mona Siegel] calls this "patriotic pacifism". In fact, "patriotic pacifism" was not a new idea in the interwar period but actually had deep nineteenth-century roots, as Sandi Cooper has so ably demonstrated.» En francès, veure Antoine Prost, «Compte rendu de Mona L. Siegel, *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, 2004», *Le Mouvement Social*, et en ligne : <http://mouvement-social.univ-paris1.fr/document.php?id=1120>

30. D'acord amb la fórmula canònica: «Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis», E. Renan, «Qu'est-ce qu'une nation?», 1882.

31. Nota de la traductora: Veure nota 20.

França (versió tradicional) perquè és filla de l'Església, és el país on Déu ens ha fet néixer, o estimar-la (versió revolucionària) perquè és el clímax del Dret i de la Justícia definits per la il·lustració. Però aquests dos amors tenen una mateixa conseqüència: cal anar a les casernes, i morir, si és necessari, en el camp de batalla”³².

Aquesta convivència conjuntural entre patriotisme tradicional i revolucionari s'esvaeix després de la I Guerra Mundial, deixant al descobert que en els diferents ensenyaments, catòlic i laic, la diferència es troba en el seu projecte de futur basat en el significat que donen a la mort en massa. A les aules de l'escola privada, la divina providència continua legitimant el *Deus pro Patria, Patria pro Deo*³³. En les classes de les escoles públiques, en canvi, s'entén que l'esperança de la pau universal no pot venir a través d'un patriotisme sinònim de mort de la humanitat. Podríem preguntar-nos si el problema es troba en la dificultat d'assumir –tant des de l'escola pública com de la confessional– l'estupefacció que implicà les morts en massa de la Gran Guerra. Quin significat cal atribuir a aquell que vulgui donar en el futur la seva vida, el *pro patria mori* de l'antiguitat i d'Horaci ànima de la definició de patriotisme?

En el primer període d'entre-guerres (1870-1914), nació i pàtria són difícils de definir l'una sense l'altre tant a l'escola com a la societat, difícils de distingir, perquè se superposen, o més exactament perquè el patriotisme, és a dir l'amor a la pàtria, terra sagrada, s'aplica indissolublement a la nació –entesa aquesta com a grup humà dels francesos i font de la sobirania política moderna. Com hem vist amb el model de Vercingétorix, el patriotisme de l'escola era nacional, França comptava amb una escola de la nació patriòtica. Amb la I Guerra Mundial s'instal·la una nova coherència a les aules, la d'una nació pacífica. De fet, el pacifisme s'incorpora al nou cos místic de la nació a l'escola de la dècada del 1920, un pacifisme difícil de sostenir en la següent dècada. Com en el període precedent, s'intenta moure aquest nou concepte de la nació cap a l'escola i després de l'escola a la nació.

Es pot observar aquesta bretxa entre els dos conceptes de nació i país a través dels textos de dos intel·lectuals que foren font d'inspiració en el món escolar en els seus temps respectius. L'any 1870, Fustel de Coulanges enllaçà nació i pàtria –en una relació canònica per la societat francesa i la seva escola anterior al 1914– per respondre a Theodore Mommsen: “La pàtria és el que estimem”. Alain, el filòsof per excel·lència de la tercera república, llegit i comentat en totes les escoles normals del període entre-guerres, en un text ben conegut, desmunta els dos per el futur humanista negat, que vincula la pàtria amb la guerra:

32. Maurice Agulhon, art. cité, p 20.

33. En aquest cas, la nació no s'esvaeix per la mort en massa, sinó que es veu fortificada. Dos estudis han aclarit el terreny sobre la continuïtat de l'educació patriòtica catòlica durant la primera meitat del segle XX –ja sigui en els llibres de text o en els treballs dels estudiants– l'estudi pioner d'Yves Gaulupeau, «L'Eglise et la nation dans la France contemporaine : le témoignage des manuels confessionnels (1870-1940)», *Revue d'histoire de l'Eglise de France*, t. LXXXI, 1995, p. 73-104 ; Olivier Loubes, *L'école et la patrie*, op cité, p 69-72. Un gran estudi del que se'n construirà una tesi doctoral.

“PÀTRIA. Unitat de raça, de llengua i d’història que s’explica pels sacrificis que exigeix. L’estat de guerra porta l’amor per la pàtria fins el deliri, i sense esperança de purificació. La pàtria no afavoreix la humanitat; absorbeix als pobles en ella, en comptes d’afavorir-los. La nació acaba amb l’imperialisme”³⁴.

Per descomptat, no és la definició d’Alain la que s’ensenya als alumnes! La pàtria continua essent ensenyada en la lliçó moral com un deure cívic, però l’escola pública ha hagut de revisar la seva postura sobre la guerra, a partir de la guerra. Des del conflicte bèl·lic de 1914-1918, en efecte, a l’escola s’identifica, darrera de frases més o menys intenses, en tot cas molt variables segons els períodes i els llocs, de “brutalització” dels nens, una ambivalència en l’ensenyament entre la mobilització patriòtica i la necessitat de posar fi a la guerra. Aquesta ambivalència es resol amb una nova concordança del temps que expressa Alice Chrétien, en una redacció del dimarts 9 de novembre de 1915. A la pregunta, “Què és aquesta guerra? Digues a quin front es troben el teu pare i els teus avis?”, ella respon:

“Els nostres pares, els nostres germans (...) lluiten amb fúria³⁵ perquè més tard no torni a començar. Batallen amb furor i energia perquè volen destruir aquesta raça vil”.

Per aquesta jove alumna de Quièvrecourt a la Seine marítima, la destrucció de l’enemic –“la raça vil” en un vocabulari típic de la cultura de guerra– és el present i el “torni a començar” és un condicional de futur que s’ha d’evitar amb la “lluita amb fúria”.

Sobre aquesta base, qualsevol ambivalència desapareix amb la fi del conflicte i més enllà de l’ombra del dol immediat, a partir del 1920 es constituí un nou estat d’equilibri, de manera original doncs l’esforç de relectura ve de baix. Aquest nou *status quo* és fruit del treball de mestres i professors, que a partir en les seves reunions i congressos sindicals, demanen –i aconsegueixen– que els editors eliminin dels llibres de text aquells passatges considerats xovinistes, abans de ser validats inclús des de dalt, si bé amb una certa resistència com es pot veure en els nous programes d’Educació Primària de 1923, en els quals Paul Lapie defensa el patriotisme a més de ratificar la nova fi de la història.

A partir d’aquest moment, quan els alumnes obren els llibres de text com els nous petits Lavissee o els Gauthier-Deschamps, s’ha modificat el final de la història nacional³⁶. Vercingétorix roman allí, amb altres elements del passat nacional constitueix el cos físic que cal inculcar a tots els infants, però l’aparició de la Societat de Nacions fa que s’hagin de modificar les expectatives. Els manuals de Raphaël Périé

34. Alain, *Définitions*, dans *Les Arts et les Dieux*, Gallimard, p. 1077.

35. Sic, al marge la mestra corregeix «fúria».

36. Veure Olivier Loubes, «Ernest Lavissee, «l’instituteur national», *Les collections de L’histoire*, n°44, juillet 2009, p 54-61.

basats en el Soldat Desconegut (1925) són la base de la creació d'un nou cos místic que cal ensenyar als alumnes francesos:

“perquè sobre la nostra terra de França, casa nostra i dels nostres aliats, soldats de diferents races, característiques i condicions han combatut a les trinxeres, fabricat armes i municions, aquesta mort de la qual ho ignorem tot, les característiques, la condició, el naixement, representa per nosaltres la humanitat sencera, i la veu que surt de les seves restes mutilades diu: “Pau a tots els homes de bona voluntat! Que la Societat de Nacions s’obri gradualment a tots els pobles, a totes les races, a tots els infants poc a poc, en l’alegria i l’adversitat, no només als Estats units d’Europa, sinó als Estats units de tot el món”³⁷.

En aquest passatge, la terra i els morts condueixen a fer de la pau la nova fe escolar, el culte al Soldat Desconegut inspirat en la Societat de Nacions. El futur és la «humanitat sencera».

No obstant això, repetim, l’ensenyament escolar de la pàtria no ha pas desaparegut. A l’escola d’entre-guerres es segueix parlant de pacifisme, però aquesta escola pacífica ensenya que la pàtria és cívica i ciutadana fet que queda palès en la redacció d’Alicia Lacombe, alumne de la classe única de l’escola de Saint Matré (Lot). A l’escola, durant el juny de 1930, en el curs consagrat a la pàtria es treballava vocabulari sobre França degut a la proximitat de la festa nacional de tal manera que la nena afirma:

“França és la nostra pàtria. És la terra dels nostres pares, avis i avantpassats. Tots els habitants d’una mateixa pàtria són (con)ciutadans o compatriotes. Els països limítrofs amb França són: Bèlgica, Alemanya, Suïssa, Itàlia i Espanya. La pàtria dels anglesos és Anglaterra, dels alemanys és Alemanya. El que deixa el seu país per d’instal·lar-se a l’estranger és un immigrant (sic), ell emigra o s’expatria, s’exilia, els dos verbs tenen el mateix prefixa, un *ex* que significa fora. El que ve de l’estranger a França és al contrari un immigrant. El prefix *in* o *im* significa aquí. El Francès emigra poc, de manera voluntària. En canvi, a França arriben molts d’estrangers. Amb el temps esdevindran ciutadans francesos”³⁸.

De la pàtria a la naturalització evident dels estrangers “després d’alguns anys”, en aquesta trajectòria natural per a l’alumna –i la mestra que indica “bé” al marge– es veu bé el nou tipus d’incorporació per la llengua a un cos de la pàtria esdevingut cívica. Es tracta doncs, d’una nova incorporació: la pàtria ha esdevingut cívica. La llengua és la porta d’entrada al cos físic de la nació i ja no és requereix la possessió d’aquell cos místic que representava l’herència sagrada i nacional de Vercingetòrix (que ara ha quedat confinat a la classe d’història). Allò sagrat és ara la pau, i la pàtria sagrada ha esdevingut la ciutadana.

37. Raphaël Périé, *La petite école du citoyen*, Gedalge, 1925, p 173.

38. Musée national de l’éducation.

El drama històric d'aquesta recomposició dels dos cossos de la nació en la que la pau ha substituït a la pàtria com el cos sagrat de la nació sense eliminar-la de la quotidianitat cívica és que la maduresa corresponia a l'increment de tensions internacionals: es va trobar a contratemps de la gran història. Els successius conflictes a Etiòpia, Espanya i Txecoslovàquia dels anys 30 provoquen una nova decepció. Després de la dessacralització de la pàtria, l'escola sent amb impotència que la Societat de Nacions es debilita i que es poden esvaïr les seves esperances en la pau i desplaçar les finalitats de la història ensenyada³⁹. Repetim-ho, els seus mestres no van fallar en la tasca cívica de l'ensenyament de la pàtria i l'evolució de Gaston Clémendot ho mostra: esdevingut un pacifista cada cop més integral el Sindicat nacional de mestres refusa publicar-li la seva "Iniciació a la història".

No obstant això, en aproximar-se la II Guerra Mundial, s'intueix una problemàtica en l'educació nacional entre el cos místic de la nació pacífica i el cos místic de la nació patriòtica. Així, la última generació del petit Lavissee d'abans del conflicte (1939), conclou amb una inquietant visió del futur, vista com un retorn al 1914, just després de Munich:

"Una nova guerra mundial ha estat evitada a l'últim moment: però ha guanyat la raó del més fort. Com al 1914, els pobles inquiets viuen sota el règim de la pau armada. Els esdeveniments no poden justificar les seves preocupacions".

Conclusió: La redacció francesa dels dos cossos de la nació a l'escola. Al final d'aquest estudi quin guany històric i polític hi ha hagut al convocar els dos cossos de Kantorowicz per entendre les relacions entre escola i nació?

En relació amb la història, el benefici sembla mínim en un primer moment: la periodització de desencants d'entreguerres es confirma i amb ella la constant de que els mestres de l'escola pública, bons republicans, foren pacifistes i patriotes, pacifistes per la seva representació en els debats d'una nació obnubilada també per això, però sense anar fins al pacifisme integral d'alguns d'entre ells molt marginals, i plenament republicans i patriotes en el seu ensenyament cívic com ens demostren els quaderns dels alumnes; les escoles privades mantingueren la idea tradicional de la pàtria sagrada. Tot i això, si s'observa amb més deteniment el tema, des de la perspectiva de la fi de la història patriòtica en l'ensenyament –particularment del francès– i també de la fi del relat històric nacional en els manuals i les lliçons d'història, la identificació dels dos cossos de la nació sembla permetre una comprensió més en profunditat d'un fenomen històric de llarga durada: el patriopacifisme. Afirmem –tot i poder equivocar-nos– que les mateixes paraules (com pàtria i pau) no signifiquen el mateix abans i després de la Gran Guerra en l'imaginari social dels francesos perquè els codis culturals han canviat per la societat com en les classes per la massacre de morts de la Gran Guerra. Abans de 1914, la pàtria és el sagrat de la

39. Això es tradueix amb el sorgiment de noves finalitats per a l'ensenyament de la història com per exemple la professionalització posada en relleu el 1938 amb les noves instruccions de curs.

nació a França i el que es pot anomenar des d'aleshores la *nació patriòtica* és el cos sagrat en el qual els estudiants són projectats; *patriòtica* ocupa aquí, juntament amb *nació*, una funció religiosa política, és a dir mística d'acord al sentit de Kantorowicz. Es podria cridar a la *nació francesa* el cos físic, quotidià, en el qual l'escola inscriu als seus alumnes, els inscriu en una identitat, la consciència de ser petits francesos. Aquesta educació a la *nació francesa* perdura en el període d'entre-guerres, fins i tot quan s'ensenya la visió cívica i republicana de la pàtria! Però en aquest moment, la pàtria queda desplaçada a ser el cos físic de la nació⁴⁰. No obstant això, la nació no està només confinada al seu cos físic. La pau esdevé l'element sagrat de la nació fins al 1930 sense desestabilitzar ni competir amb el component patriòtic –que com ja s'ha dit segueix essent clau en l'escola catòlica i també en bona part de la societat. Això no serà així a partir dels anys trenta i quaranta quan França entra en una crisi considerable d'identitat nacional.

En el pla polític, l'escola de Jules Ferry, amb la seva narració mitològica, pot servir com un mite comú però no com una referència històrica que soluciona tots els problemes d'identitat nacional. Dues raons expliquen aquesta afirmació. Per una banda, la nació coneix entre 1880 i 1960 crisis de desencantament patriòtic que repercuteixen en l'escola. D'altra banda aquestes crisis no són exactament les nostres. El desencant de la nació a l'escola en el període d'entre-guerres a França té els seus propis ritmes i continguts. La comparació amb l'actualitat és en gran mesura anacrònica: la nostra societat no es troba en el procés de caure en una gran guerra mortífera com la Gran Guerra i no sembla que s'hagi de produir l'ascens de cap feixisme –totalitari o no. No estem al 1938, ja no es permet l'elecció del pacifisme i l'antifeixisme. El nostre horitzó social és també diferent: qui acceptaria, a data d'avui, que només un terç dels alumnes obtingués el certificat d'estudis?

No obstant, hi ha potser alguna cosa a retenir d'aquest període sobre la base de la lectura de Kantorowicz aplicada a la nació. Si es vol evitar la confusió dels sentiments polítics a propòsit de l'escola, identificar els dos cossos de la nació, i per tant les dues funcions nacionals de l'escola pot ser útil: pot contribuir a que els alumnes s'identifiquin amb el *cos físic* del seu entorn (llenguatge, comunicació, competències) i que s'identifiquen en els valors que els integren en una comunitat política i legítima (i sagrada) del *cos místic* de Kantorowicz (no és el mateix la *nació francesa* que la *nació patriòtica*). Avui en dia, sembla que, a diferència dels anys d'entreguerres, la identificació entre els dos cossos de la nació és problemàtica. A més a més, és temptador, per acabar, avançar en la història de l'imaginari polític que des d'un punt de vista idealista, i després del segle XVIII al menys, ja que no està clar que les nacions siguin el millor marc per al desenvolupament de l'home en societat, sinó que molts prefereixen sentir-se ciutadans del món. Però el cert és que mentre es

40. Una qüestió metodològica: en aquest esquema, el procés històric està marcat per la permanència del cos físic de la nació al mateix temps que el cos místic, patriòtic o pacífic, "no mort" però està en crisi, en contrast amb el cas del rei en Kantorowicz. Aquesta diferència pot deure's a que la mort física del rei és més difícil de transportar a la naturalesa física de la nació? Però, pot això no contradir que la idea del cos místic del rei, transportat al cos místic de la nació, pateixi un procés de profanació?

mantingui el grup de referència de la sobirania política humana –aquella que un dia va substituir el rei– la nació continua essent el nucli dels mecanismes d'afiliació política individual i col·lectiva. En aquest nou segle, el nostre país no tant sols té un cos físic de *nació francesa* definit sinó que ja que s'està produint el traspàs (fronteres, moneda, flux de béns i de persones, ...) a la *nació europea*. No és estrany que l'escola contribueixi a crear la consciència, o en paraules de Maurice Agulhon-, a treballar perquè s'intenti produir una assimilació a les classes de la “réalité objective” d'una França que esdevé europea, amb “réalité subjective” de la consciència de ser una *nació europea*⁴¹. En aquest cas l'escola està compromesa, és un compromís conscient?⁴². Segueix sense solucionar-se el problema del cos místic, és a dir, en la lògica de Kantorowicz, el marc polític de referència que unifica el cos social dels francesos en uns valors místics comuns: quina epiclesi podria ajuntar-se a la nació francesa que esdevé europea?. El nostre país està mancat de valors d'inclusió degut a una llarga història posterior a la revolució (no lineal certament, però teixida de progrés malgrat tot) i d'un bell horitzó en la fe democràtica d'igualtat i de llibertat? No hi ha una concordança de temps en la que el passat, el present i el futur s'obliguin en els valors democràtics. Però a França, tots aquests valors han pres, una vegada “la revolució ha arribat a port”, és a dir una vegada França esdevé plenament una nació, en forma de República. Poden tots aquests valors republicans nodrir l'orgull d'una nació comuna republicana?

41. També és necessari afegir –i això va ser cert en la nació francesa com ens mostra el testimoni de Mona Ozouf o l'anàlisi històrica de J.F. Chanet– que aquesta identificació es basa en la pertinença a un conjunt (tant geogràfic com cultural). En el cas específic de França, vell país d'immigració, construït a partir de les migracions del segle XIX, les «petites patries» que l'escola ha de construir i que han de formar part de la nació, són també les dels immigrants, ja siguin aquests d'origen africà o asiàtic..

42. Sense qüestionar les accions relacionades amb Europa de l'Educació nacional, la paraula «Europa» està totalment absent del discurs ministerial de l'1 d'abril del 2010, com si la «identitat nacional» correspongués encara a la nació patriòtica únicament.